

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS III – GUARABIRA

COORDENAÇÃO DE HISTÓRIA

EDVAN QUERINO DA SILVA

HISTÓRIA PARA QUÊ? Limites e Possibilidades para o Ensino de História na Educação Básica

GUARABIRA/PB

2016

EDVAN QUERINO DA SILVA

HISTÓRIA PARA QUÊ? Limites e Possibilidades para o Ensino de História na Educação Básica

Trabalho apresentado como requisito necessário à aprovação no Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob orientação da Prof.ª Luciana Calissi.

GUARABIRA/PB

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586h Silva, Edvan Querino da

História para quê? [manuscrito] : limites e possibilidades para o ensino de história na educação básica / Edvan Querino da Silva. - 2016.

40 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016. "Orientação: Luciana Calissi, Departamento de História".

1. Estágio Supervisionado. 2. Ensino de História. 3. Educação Básica. I. Título.

21. ed. CDD 981

EDVAN QUERINO DA SILVA

HISTÓRIA PARA QUÊ? Limites e Possibilidades para o Ensino de História na Educação Básica

Trabalho apresentado como requisito necessário à aprovação no Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob orientação da Profa Luciana Calissi.

Aprovada em 18 / 05 / 2016

Profa. Ma. Luciana Calissi

(Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Adriano Ferreira de Lima

(Examinador)

Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto

(Examinador)

A todos (as) os (as) professores (as) de História, especialmente à minha professora de estágio Mariângela de Vasconcelos Nunes e minha orientadora Luciana Calissi.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Manoel Quirino Sobrinho e Maria José Amarante da Silva, que me deram os bens mais preciosos: a vida e a educação familiar.

A meus professores e professoras da Educação Básica, que tiveram papel fundamental no meu crescimento intelectual.

A meu amigo Alex Antônio Carneiro de Carvalho e sua esposa Maria de Lurdes dos Santos Rodrigues, pelo incentivo para o meu ingresso nesta Universidade.

A todos os meus familiares e amigos, que de alguma maneira contribuíram para minha permanência no curso e conclusão do mesmo, com uma palavra de estímulo ou com a simples presença ao meu lado – que também é imprescindível.

A minha esposa Damiana Soares da Cruz Querino, companheira que esteve ao meu lado durante boa parte desse percurso, e que me incentivou na elaboração deste trabalho.

A meus professores e professoras da UEPB, que me proporcionaram a oportunidade de ampliar minha visão de mundo com as novas questões propostas.

RESUMO

Este trabalho trata do relato de minha experiência no campo de estágio, com ênfase para a regência realizada na Escola Estadual Monsenhor Emiliano de Cristo (Polivalente) em Guarabira/PB, no ano de 2011, trazendo uma discussão acerca da questão "para que serve a História". Esta problemática surgiu de minhas inquietações enquanto estudante da Educação Básica, das leituras teóricas na Universidade e das indagações suscitadas pela vivência durante o estágio. A partir deste lugar de produção, realizei uma pesquisa bibliográfica, que serviu de embasamento teórico para a reflexão de minha prática no estágio em relação à questão proposta. Na primeira parte do trabalho, faço uma síntese historiográfica do ensino de História no Brasil, onde pude perceber que a referida disciplina já atendeu a muitos propósitos desde sua institucionalização; discuto ainda a contribuição que o saber historiográfico pode proporcionar para o cotidiano das pessoas. Na segunda parte, discuto os significados do estágio para a formação docente, contemplando diversas perspectivas; dentre estas, concordo com a que defende a necessidade de o estágio concretizar-se no diálogo da teoria com a prática, num exercício reflexivo constante. A terceira parte corresponde ao relato propriamente dito; aqui faço a apresentação e reflexão das atividades desenvolvidas durante o estágio: as leituras, discussões em sala, as oficinas e a regência. Nesta, a questão "para que serve a História" fica mais evidente. Na quarta e última parte, concluo que a História constitui uma área do conhecimento importante para a vida cotidiana, pois possibilita a compreensão do presente, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, a construção de uma cultura de paz, à medida que permite perceber e respeitar as diferenças; e isso é possível de se construir na sala de aula da Educação Básica, desde que apresentemos uma História viva, ligada à realidade das (os) estudantes.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Ensino de História. Educação Básica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: Síntese Historiográfica e Novos Cami	nhos 9
2 DO ESTÁGIO	14
3 MINHAS EXPERIÊNCIAS.	18
3.1 Leituras, Discussões em Sala e Oficinas	18
3.2 Regência	21
3.2.1 Planejamento das aulas	22
3.2.2 Relato das aulas ministradas	24
4 CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS	31
ANEXO I: Músicas trabalhadas nas oficinas	33
ANEXO II: Roteiro da aula "Condições da escravidão africana"	38
ANEXO III: Música executada na aula "Condições da escravidão africana"	39

INTRODUÇÃO

O presente trabalho compreende uma reflexão acerca da importância do ensino de História a partir de minha experiência no campo de estágio de modo geral, com maior enfoque para a regência realizada na turma da 2ª série D do Ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor Emiliano de Cristo (Polivalente) em Guarabira/PB, no ano de 2011. Trata-se de uma análise realizada com base em pesquisa bibliográfica, a qual contempla teoria e prática como elementos inter-relacionados. Este estudo se insere no campo de discussões acerca da História das disciplinas escolares – neste caso, História do ensino de História – e na linha de pesquisa História, Ensino e Currículo.

Parto do pressuposto de que tanto a História quanto o seu ensino têm historicidade. Desde a institucionalização deste ensino, em 1838, a prática docente desta disciplina passou por diversas mudanças, respondendo a diferentes necessidades ou interesses da sociedade, assim como se modificou a função do ensino de História, seu "para quê" ao longo desse processo.

Observo, também, que o conhecimento historiográfico não possui uma aplicabilidade prática, como as demais disciplinas: Matemática, Química, Física. Este fato faz com que as (os) alunas (os) não consigam compreender de que maneira o saber produzido nesta área do conhecimento possa contribuir para a vida cotidiana das (os) mesmas (os), o que também contribui para o desinteresse em relação à referida disciplina.

Com base nessa constatação, vejo a necessidade de se repensar o ensino de História, no sentido de evidenciar sua importância para a vivência das pessoas. Neste sentido, a proposta central desta pesquisa é pensar e buscar respostas sobre a questão "por que ensinar História" na atualidade, analisando minha experiência e os limites e possibilidades de se efetivar isso no cotidiano da sala de aula da Educação Básica. A proposta de realização desta pesquisa surgiu de minhas inquietações, que apresento a seguir.

Por que estudar História? Este questionamento esteve presente ao longo da minha trajetória enquanto estudante da Educação Básica. Estive, por diversas vezes, me questionando acerca da importância ou não dos conteúdos lecionados na escola para a vida prática dos (as) estudantes. Não compreendia que diferença faria saber aqueles nomes e datas, e o que aquilo iria mudar em minha vida. Decerto, esta é a pergunta que muitos estudantes e professores (as) se fazem todos os dias, e para a qual as respostas parecem não convencer.

Estudar história apenas por curiosidade, estudar o passado pelo passado, ou para se dar bem em exames, como vestibulares ou concursos, nenhuma dessas alternativas responde satisfatoriamente a questão. O que se discute aqui é saber para que serve a História, que contribuição esta área do conhecimento pode propiciar para nossa vida.

Outro momento muito importante – que contribuiu para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa – foi minha trajetória universitária neste curso de Licenciatura em História: no momento em que adentro esta Universidade e tenho contato com questões do tipo "a História não é a verdade sobre o passado", ou "a História não é igual ao acontecido", ou ainda "nós também fazemos parte da história, talvez não da História enquanto ciência escrita, mas da história como experiência vivida". Todas essas outras discussões ao longo do curso transformaram minha concepção acerca deste campo do saber, a História, e foram imprescindíveis para minha experiência no estágio.

O estágio supervisionado em si também foi outro fator condicionante para essa reflexão, uma vez que constituiu um momento para se pensar questões relativas ao ensino de História: como iria convencer meus alunos de que era importante estudar aquela disciplina? Que argumentos eu utilizaria para justificar junto aos mesmos o tempo dispensado para o estudo desta área do conhecimento?

No momento em que me preparo para concluir minha Licenciatura em História, me vejo novamente impelido a pensar acerca da questão "por que ensinar história", e qual o papel do professor na construção do conhecimento nesse campo do saber para as (os) estudantes da Educação Básica.

Portanto, a partir de minhas inquietações, de leituras e estudos, e de minha experiência de Estágio, a escrita deste trabalho se desenvolve em 4 itens principais. O primeiro se refere à necessária síntese sobre a História do ensino de História no Brasil e indicações da importância do conhecimento histórico para o cotidiano das pessoas; o segundo, ao Estágio propriamente dito e seu significado; o terceiro e central, às minhas experiências e reflexões acerca do ensino de História, e por fim, conclusões ou considerações finais sobre este trajeto vivido e escrito.

1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: Síntese Historiográfica e Novos Caminhos

O conhecimento historiográfico e seu ensino em sala de aula já serviram a muitos propósitos. Mathias (2011), numa contextualização do ensino de História no Brasil, discute de que maneira a História ministrada em sala de aula guarda íntima relação com as necessidades do contexto social. Segundo o mesmo, "Não resta dúvida acerca do atilado entrançamento observado na equiparação havida entre a história ensinada – por decorrência, sua prática de ensino – e o contexto social próprio de cada sociedade e cada conjuntura histórica" (p. 41). Nesta direção, observa-se que a institucionalização do ensino de História no Brasil, na primeira metade do século XIX, teve papel fundamental na construção da ideia de nação:

[...] a tarefa de "disciplinarização" da história relaciona-se visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate acerca da nação. Repisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delineia-se o projeto de configurar um perfil para a "nação brasileira" credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante o contexto do século XIX (Mathias, 2011, p. 42).

Um século depois de sua institucionalização, "Durante o período da ditadura estadonovista (1937-1945), a propaganda nacionalista espraiou-se também por intermédio do ensino de história" (Mathias, 2011, p. 43). A propaganda nacionalista tinha por objetivo construir/reforçar nos cidadãos o amor pela pátria (e ao Governo, por associação), com vistas a produzir um cidadão obediente, o que evitava a contestação ao Regime. Nesse período,

[...] ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria (Mathias, 2011, p. 43)

No início da década de 1950, com o processo de industrialização no Brasil, surge a necessidade de "um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas" (Mathias, 2011, p. 44). Não serve ensinar, nesse momento, uma História presa ao passado dos grandes heróis, pois a indústria e o capitalismo precisam de mão de obra com capacidade para a reflexão, capaz de compreender as questões políticas e econômicas relacionadas ao desenvolvimento do país "no presente". Bittencourt (2004) já fazia essa observação, porém alertava que, neste momento, "Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A "genealogia da nação" encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão" (p. 83).

Após 1964, no contexto da Ditadura Militar, privilegia-se novamente a História historicizante, onde "o ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial" (Mathias, 2011, p. 45). Volta-se o ensino da História eurocêntrica, linear e factual, assentada no culto aos heróis da pátria e ao nacionalismo. Mathias (2011, p. 45) afirma que

Corolário das reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo.

Fica claro, conforme a citação acima, que o ensino de História nesse período tinha como missão cultivar a obediência nos cidadãos como forma de garantir a continuidade do Regime Militar.

Com o fim da Ditadura Militar, na década de 1980, e a abertura democrática, a História passa a servir à sociedade democrática — ou, pelo menos, historiadores, principalmente os associados ou organizados, como os da ANPUH (Associação Nacional de História) e outras organizações, passaram a reivindicar o ensino de História para a construção de uma democracia. Ou seja, esta mudança de sentido do para quê da História não ocorreu de imediato ao pós-Ditadura, pois esta "acabou depois de um processo de abertura ou distensão política que, em grande parte, ficou sob controle dos principais dirigentes políticos e mentores ideológicos do próprio regime em vigor, que pretendiam realizar uma abertura "lenta e gradual" (Neves, 2000, p. 33). De fato, embora o processo de mudança seja lento e desigual, a ideia proposta é que o saber historiográfico possa ser um importante instrumento de conhecimento/compreensão da realidade para nela intervir, transformá-la. Nesse contexto, o "ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida" (Mathias, 2011, p. 46). Pelo menos, essa é a ideia que vai se construindo.

Pude observar, nesse breve histórico, que o ensino de História já teve muitos "para quês" ao longo de sua História, ora servindo aos interesses do Estado e seus governantes, ora respondendo a outras demandas do contexto social. Entretanto, para além das políticas e interesses oficiais de governos, e das necessidades do contexto social em geral, acho interessante pensar de que maneira o conhecimento histórico é importante no dia a dia das pessoas.

O historiador Caio César Boschi, em sugestivo trabalho sob o título "Por que estudar História?", traz uma discussão acerca da importância do conhecimento historiográfico para a vida cotidiana. Para Boschi (2007, p. 10-11), "Uma das funções da História é permitir a compreensão da vida em sociedade e dos homens que a integram e a transformam ao longo do tempo". Ou seja, as práticas, valores, vestimentas, modos de falar, de pensar, tudo isso foi construído – ou vem sendo construído – ao longo de um processo histórico.

A História também é importante para desnaturalizar as coisas, ou seja, "compreender que, da mesma forma, as coisas nem sempre foram como são, como também não o serão para sempre" (Boschi, 2007, p. 10). Este entendimento produz uma mudança significativa na forma como interpretamos nosso dia a dia. A maioria das pessoas não consegue perceber que nem sempre a humanidade viveu da forma como vive hoje; não param para pensar que, há apenas algumas décadas, muitas coisas eram diferentes do que o são na atualidade. Às vezes, visualizam essas diferenças, porém o faz a partir de um procedimento de hierarquização das temporalidades, onde o passado, em muitos casos, ocupa um lugar inferior em relação ao presente. Por isso, desnaturalizar é tão necessário, pois possibilita entender que o hoje não precisa, necessariamente, ser como está sendo, do mesmo modo que o passado não deve ser visto, necessariamente, como ruim, atrasado.

Outro ponto fundamental quando se trata de como a História pode ser útil no nosso dia a dia, também presente no trabalho de Boschi, está no fato de esta possibilitar que se cultive a tolerância entre as pessoas. De acordo com Boschi,

Ao explicar a origem das diferenças e contradições entre os homens, ao proporcionar o conhecimento de outras maneiras de ser e viver, experimentadas por seres humanos que viveram em outras épocas, em outros espaços e em outras culturas, a História nos ensina a conviver melhor com as diferenças existentes em nosso meio social e, assim, pode nos ajudar a ser mais tolerantes — o que nem sempre é fácil, mas é fundamental (Boschi, 2007, p. 17)

A constatação disso torna possível o respeito às diferenças, pois se percebe que existiram e existem diferentes formas de ser, de viver, de pensar; que a forma como vemos o mundo não existiu desde sempre, mas foi construída ao longo de um processo histórico. Segundo Boschi (2007, p. 9) "Tudo o que, às vezes, nos parece natural e eterno é, na verdade, fruto da criação humana, ao longo do tempo". Assim, se tudo foi construído, podemos, por meio da crítica historiográfica, desconstruir. Esse constitui um procedimento muito útil no combate ao preconceito, visto que possibilita evidenciar de que maneira a forma como vemos o "outro" vai sendo produzida historicamente.

Constatamos, conforme explicitado acima, que a História tem muito a contribuir para o respeito às diferenças, o combate ao preconceito, a construção de uma sociedade tolerante, fatores importantes para a que se cultive a paz entre as pessoas.

Dito isto, a questão que se coloca é de que forma isso tem ocorrido ou pode ocorrer de fato no ambiente da sala de aula, visto que o que se observa, em muitos casos, é a reprodução de histórias que em nada, ou quase nada, permitem a compreensão do presente. Para que a História possa cumprir essa função, é imprescindível que se tenha a preocupação de se refletir sobre com qual ideia de História estamos trabalhando, que História estamos apresentando a nossas (os) alunas (os). Neste sentido, devemos evitar apresentar a História num viés tradicional. Acerca dos propósitos da História tradicional, Caimi (2006) afirma serem

voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (p. 20)

O saber historiográfico pensado nessa perspectiva torna-se um saber pronto, o qual não permite discussão, reflexão, cabendo ao (à) aluno (a) apenas o acumular por meio da memorização. É uma História, também, que aborda temas alheios às (aos) estudantes, distantes espaço-temporalmente, de modo que não há vinculação com a realidade vivida. Assim, a turma não se reconhece naquela história e a aula fica desinteressante.

A perspectiva tradicional, ao contar a História centrada nos governantes, nos "grandes homens", nos heróis, também produz a ideia equivocada de que só estes são importantes, necessários e suficientes para concretizar as transformações na sociedade. Ensinar História por este viés produz a sensação de que as "pessoas comuns" não precisam se preocupar com os problemas do País, pois o Governo já cuida disso: o prefeito, o vereador, o deputado, o presidente, o governador etc. são personalidades com a missão de guiar o povo rumo ao progresso. E se estes não transformarem a sociedade para melhor, surge um herói e a transforma. Porém, de acordo com Boschi (2007), a história "Faz parte do nosso cotidiano e do cotidiano de todos os seres humanos, em todas as épocas e lugares –, ainda que não se tenha consciência de que é assim e de como isso acontece" (p. 11). Por isso, conscientizar o (a) aluno (a) de que aquela História é também a história dele (a), que determinados temas apresentados em sala de aula fizeram e fazem diferença na vida do (a) mesmo (a) possibilita que se estabeleça um elo entre o conhecimento histórico ministrado em sala e a vivência de

cada um (a), fazendo com que se aumente o interesse pelos conteúdos e as aulas se tornem mais participativas. Além disso, a consciência de que somos todos sujeitos da história também é imprescindível para que se concretize outra função do conhecimento historiográfico: a de transformar as pessoas em sujeitos críticos e capazes de agir positivamente para transformar a sociedade.

Com a indicação dada pelos autores acima sobre a importância da História e seu ensino, ficou o desafio: como fazer a relação teoria e prática? Como ministrar aulas de História no cotidiano da sala de aula da Educação Básica, de modo que este saber tenha uma contribuição para a vivência dos (as) estudantes? A minha experiência no campo de estágio e a reflexão acerca da mesma com base na questão "para que serve a História", portanto, buscaram enfrentar este desafio, cujo relato se apresenta a seguir.

2 DO ESTÁGIO

A percepção mais comum que os estudantes – e até professores – têm acerca do estágio é aquela que o associa ao momento de fazer na prática, aplicando o conhecimento teórico apreendido, ou de aprender com a prática. Esse tipo de entendimento traz diversos limites para o processo de formação do futuro professor, que serão discutidos a seguir.

A ideia do estágio enquanto o momento de fazer na prática pressupõe a separação entre teoria e prática, ou seja, que o formando aprende a teoria e depois vai fazer na prática; e o que se observa é que, nesse momento, o mesmo se depara com uma realidade muito diferente do que propõe a teoria. Esta problemática fez parte das discussões na primeira parte de minha experiência de estágio – o momento das leituras teóricas –, onde muitos estagiários concordavam em alegar que "aquilo era bonito no papel, mas que, quando chegassem à escola, a realidade era bem diferente". De fato, a realidade tem sido diferente, mas essa dicotomia – hoje posso perceber – resulta de uma distorção do que seria a teoria. A teoria não é a resposta pronta, a receita para resolver os problemas da realidade, mas apenas meios de se refletir acerca das questões postas por esta realidade.

Observa-se também que tem sido consenso associar a teoria da História aos conteúdos que tratam das diversas experiências vividas pelas sociedades humanas ao longo do tempo, conforme Silveira (2008). Esta autora, entretanto, afirma que "Isto não é teoria. Trata-se, antes, de conhecimentos sobre o objeto de uma área do conhecimento, expressa na educação escolar como disciplina" (p. 15). A teoria da História, para a referida autora, refere-se às reflexões acerca da própria área do conhecimento e a profissão de historiador (a), abrangendo

as várias concepções de História construídos nas mais diversas épocas e lugares; os estudos sobre os respectivos autores/elaboradores de tais concepções; as reflexões sobre os conceitos principais necessários ao trabalho do(a) historiador(a), tais como *tempo*, *documento*, *agente histórico* etc.; as várias concepções sobre os vários domínios do Conhecimento Histórico: História Social, História Econômica, História Política, História Cultural etc. (Silveira, 2008, p.15)

Neste sentido, passei a pensar a respeito do próprio curso de História; se nele aprendi a refletir acerca de minha área de atuação. Para Pimenta (2011), o problema é que "o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática" (p. 33). Ou seja, o estudo da teoria está desvinculado da prática e esta, por sua vez, não é tomada como um momento de dialogar com a aquela, separando a formação docente em dois momentos: um de estudo extremamente abstrato e outro em que os estagiários partem inseguros para uma prática.

Não menos comum é a ideia de estágio enquanto o momento de aprender com a prática. Pimenta (2011) fornece os seguintes entendimentos para o que seria a prática, neste caso, e seus desdobramentos para a formação de professores: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica.

Pensemos primeiro na prática como imitação de modelos, que "será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons" (Pimenta, 2011, p. 35). Ou seja, os formandos iriam observar a atuação de professores classificados como "bons" e iriam copiar o seu estilo, seu modo de ensinar. Essa forma de aprender a profissão docente é insuficiente, pois os alunos em formação deveriam fazer uma reelaboração crítica do professor observado, não incorrendo no inconveniente de simplesmente imitar os "bons professores" – o que muitos não o fazem; também, o conceito de "bom professor" é discutível.

Num contexto mais amplo, a prática como imitação de modelos parte do pressuposto de que o ensino e os alunos são imutáveis, resultando que "Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de sua família, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola" (Pimenta, 2011, p. 36). Porém, a escola não pode mais continuar ignorando a heterogeneidade de seus alunos e suas alunas, insistindo em homogeneizá-los (as) em nome de uma cultura dita superior. As (os) alunas (os) são diferentes, portanto não existe jeito certo de ensinar, pois o que serve para um (a) não serve para outro (a). Esta concepção de estágio (imitação de modelos) não fez parte de minha experiência, pois a professora de estágio Mariângela de Vasconcelos Nunes optou, em consenso com a turma, por realizar *oficinas* nas escolas, em vez de *observação*. De acordo com Candau (1999).

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (p. 11)

Isso possibilitou que o estágio fosse para mim um momento de construção, e não de apreensão de uma prática pronta.

Outro modo de compreender a prática, segundo Pimenta (2011), é como instrumentalização técnica, "no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para

executar as operações e ações próprias" (Pimenta, 2011, p. 37). Aqui a ideia é que, como os (as) profissionais de outras áreas tem suas técnicas, seu como fazer, o (a) professor (a) também os tem. Neste sentido, "Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente" (Pimenta, 2011, p. 38).

Entretanto, a utilização de técnicas, por si, não consegue dar conta de todas as especificidades do cotidiano em sala, conforme questiona Pimenta (2011): "Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos?" (p. 38). Por outro lado, mesmo nos casos em que a técnica atinge seu objetivo, devemos nos questionar acerca do sentido político daquelas práticas, e não simplesmente as reproduzir como verdades neutras. Em minha experiência de estágio, também não trabalhei com essa ideia, pois estava consciente de que a prática docente é um constante "repensar", de modo que, se existisse de fato uma técnica capaz de solucionar, por si só, todos os problemas, bastaria ensiná-la aos professores, e tudo estaria resolvido.

Para Pimenta (2011), "a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas" (p. 38-39). Assim, o professor precisa conhecer técnicas, mas não as utilizar de maneira cristalizada, rígida; as habilidades precisam ser maleáveis, se ajustando a cada situação concreta, inclusive abrindo espaço para a criação de outras, estando também o professor habilitado a perceber essa necessidade e ter autonomia para tanto.

Concluímos, então, que o estágio compreendido a partir das perspectivas citadas apresenta diversas limitações à atuação do futuro professor, pois "O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas" (Pimenta, 2011, p. 48). Ou seja, o conhecimento produzido e sistematizado pela ciência não consegue dar conta da realidade, porque esta é heterogênea e dinâmica, exigindo uma constante reflexão da própria prática por parte do professor.

Neste sentido, surge a noção de estágio como pesquisa ou a pesquisa no estágio, que "se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam" (Pimenta, 2011, p. 46). Neste caso, não se tem uma teoria e depois uma prática para aplicação da teoria; os estagiários fazem um exercício teórico em face à realidade observada, resultando na indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Entretanto, isso não significa que o estagiário vai adentrar o espaço escolar desprovido de qualquer referencial teórico acerca da profissão docente, tendo em vista "os riscos de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente" (Pimenta, 2011, p. 52). Pelo contrário: essa perspectiva de estágio requer que o formando esteja muito preparado para conduzir à reflexão de sua prática. Inclusive, essa questão se coloca como limites nessa perspectiva de estágio:

[...] quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais são os aportes teóricos e metodológicos necessários para desenvolver pesquisas? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática é realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? (Pimenta, 2011, p. 50)

Portanto, a reflexão acerca da prática precisa ter fundamentação teórica, para que não se caia no "achismo". A meu ver, a diferença fundamental é que os conhecimentos teóricos e metodológicos não sejam tomados como verdades absolutas, como suficientes em si para resolver todas as situações do dia a dia em sala, ao passo que o professor vai estar constantemente refletindo acerca de sua prática e transformando-a sempre que necessário. Seguindo este direcionamento, o estágio compreendeu momentos de leituras da bibliografia pertinente à profissão docente e de realização das oficinas e a regência, dos quais faço uma reflexão a seguir para a discussão da questão objeto desta pesquisa, onde a questão para que serve a História, embora tenha feito parte do estágio como um todo, ficou mais evidente na parte final, a regência.

3 MINHAS EXPERIÊNCIAS

3.1 Leituras, Discussões em Sala e Oficinas

As atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2011 foram de preparação teórica e prática para a realização da regência. Efetuamos leitura e discussão de textos em sala e ministramos uma oficina no Colégio Osmar de Aquino, em Guarabira/PB.

As leituras de textos e os debates travados em sala foram fundamentais para a aquisição de uma base teórica que nos desse um direcionamento durante o estágio. Os dois primeiros textos trabalhados foram de Tomaz Tadeu da Silva: "O fim das metanarrativas: o pós-modernismo" e "A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia".

O primeiro trabalho trouxe para o debate a questão da pós-modernidade e suas implicações para o entendimento de sujeito, de identidade, do conhecimento e da própria constituição do currículo nas escolas. Esta última questão – que não está desvinculada das demais – é fundamental, pois

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é uma instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. (Silva, 2002, p. 111)

Em outro trecho do mesmo trabalho, Silva (2002) coloca que "a cena social e cultural contemporânea apresenta muitas das características que são descritas na literatura pósmoderna" (p. 114). Fazendo um contraponto desta com a citação anterior, o principal questionamento levantado em sala foi como trabalhar com sujeitos pós-modernos numa escola moderna, sendo essa uma das incoerências encontradas nas escolas atualmente. Esse fato, sem dúvida, não deve ser desconsiderado ao se adentrar uma sala de aula. Pois a escola tenta formar um sujeito racional, unitário, homogêneo, embora circule na sociedade um discurso que põe em dúvida essa racionalidade, embora adentre a essa escola sujeitos fragmentados e se cultive a cultura da diferença.

O segundo texto de Tomaz Tadeu da Silva nos convidou a pensar que a atividade pedagógica não é exclusiva da escola, que nossos alunos e alunas também são formados (as) em outros lugares de produção do saber que fazem parte do seu cotidiano. Foi analisado, principalmente, de que maneira certas produções como "A Pequena Sereia", "Aladin" e

"Barbie", por exemplo, contribuem para a constituição de uma identidade e de uma subjetividade nas crianças.

Trabalhamos também com o texto de Ana Canen, "Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio", que nos trouxe algumas indicações de como trabalhar o multiculturalismo em sala. Tratando especificamente sobre políticas afirmativas de inclusão da História da África, a autora colocou certos direcionamentos que devemos evitar – ou pelo menos problematizar – em nossas aulas sobre cultura africana: o multiculturalismo "reparador", o folclorismo, o reducionismo identitário, e a guetização cultural.

Outro trabalho discutido em sala foi "A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula", de Maria Auxiliadora Schmidt, que provocou um debate acerca das condições do ensino de História. De acordo com a autora, o principal desafio encontrado hoje nas escolas é superar o ensino tradicional de História. São abordados diversos fatores que contribuem para a má qualidade do ensino de História e apresentadas algumas sugestões para a inovação do mesmo.

Ainda foi discutido o trabalho de Alfredo Matta, "Ensino-aprendizagem de história, projetos e novas tecnologias", no qual podemos encontrar uma série de indicações para se repensar o ensino de História, ou seja, alguns objetivos que o professor de História deve perseguir em sala, algumas capacidades/habilidades que o mesmo deve instigar nos seus alunos e alunas. O mesmo defende "a adoção de um ensino de um *pensar histórico*, crítico e autônomo, como solução para uma maior utilidade e engajamento dos alunos no ensino de História dos ciclos básicos" (Matta, 2004, p. 57). Ou seja, o (a) professor (a) precisa auxiliar seus alunos ou alunas no desenvolvimento de uma forma de pensar própria do ofício de historiador (a), de modo que os (as) mesmos (as) sejam capazes de construir um problema, formular hipóteses e chegar a conclusões.

Para uma reflexão acerca do uso da música como recurso didático na sala de aula, foi realizada a leitura do trabalho "Música para ouvir e refletir: problematizando o conhecimento histórico na sala de aula", das historiadoras Mariângela de Vasconcelos Nunes e Marisa Tayra Teruya. As autoras partem do entendimento de que "a escola brasileira vive uma grave crise" que, para além das questões macro, deve ser percebida a partir de outras questões ligadas ao cotidiano da sala de aula: o currículo, o planejamento das aulas, as metodologias e o próprio desinteresse dos alunos. E isso fica muito evidente na disciplina de história, a qual figura

quase sempre como algo desconectado da realidade e que os estudantes buscam, sem sucesso, um sentido para aquilo que estudam. As autoras entendem que

O uso das ditas linguagens alternativas, como é o caso da música, pode instigar a ler diversos textos que o interpelam cotidianamente, além de configurar-se como um canal de comunicação viável e prazeroso entre professores e alunos, do que os recursos tradicionalmente usados –, uma vez que, músicas, pinturas, jogos eletrônicos, HQs, fazem parte da cultura juvenil. (Nunes & Teruya, 2010, p. 3)

Outra atividade desenvolvida como preparação para a regência foram as oficinas. Ministrei junto com outros (as) colegas uma oficina no Colégio Osmar de Aquino com o tema: "A desconstrução do preconceito étnico-racial e a constituição da identidade negra". A oficina começou de uma forma provocativa: foi executada uma música da Umbanda e exibida em *data show* a frase "Você é preconceituoso?". Em seguida foi discutida com a turma a questão do preconceito, a emergência de um discurso e políticas antirracistas e de que maneira, a partir de que fatores se constrói a identidade negra. Foram executadas e debatidas também as músicas "Racismo é burrice", de Gabriel Pensador e "Identidade", de Jorge Aragão (anexo I). Ao final, os alunos fizeram uma atividade com colagem e foi cantada ao vivo a música "Identidade". A contribuição para esta atividade veio das leituras acima citadas de Canen (2002) sobre a questão étnico-racial e Nunes & Teruya (2010) sobre o uso da música como recurso didático.

Esta atividade foi bastante positiva nos seguintes aspectos: a) a turma se envolveu bastante com o tema proposto, prestando atenção, exemplificando, perguntando, comentando etc.; b) a metodologia utilizada e o tema proposto foram bem aceitos pelos alunos e alunas; c) o assunto foi bem desenvolvido, tanto ao nível da exposição pelos (as) oficineiros (as) quanto ao da discussão com a turma, os quais não raramente se entrelaçavam; d) a turma conseguiu relacionar o saber histórico a sua vivência cotidiana, resultando, mesmo que implicitamente, que a História tem uma relação com a vivência, que a mesma é importante para se compreender o presente.

Com base nessa constatação, pude perceber que procurar estabelecer uma relação entre o conteúdo historiográfico e questões do cotidiano da turma constitui um método eficaz para vencer o desinteresse e tornar as aulas mais atrativas, além de desenvolver nas (os) estudantes a consciência da contribuição do conhecimento historiográfico para compreender o presente; e não devia ser de outra forma, pois a história é um importante instrumento para se discutir as relações sociais não só do passado, mas principalmente do presente, e que às (os) alunas (os) são capazes de compreender isso, quando proposto às (aos) mesmas (os).

Participei também, como ouvinte, de outra oficina com o tema "Desconstruindo identidades: representações de "Amélias" e outras mulheres na música brasileira", também no colégio Osmar de Aquino, em Guarabira/PB. A equipe iniciou a oficina fazendo uma exposição dialogada da situação da mulher ao longo da história brasileira. Em seguida, foi executado o áudio da música "Ai Que Saudades da Amélia", do compositor Mário Lago (anexo I), e feitas as discussões, onde foi percebido que a música tratava de um perfil de mulher voltada para o lar e se percebeu também a existência desse ideal de mulher na sociedade atual. Depois, foi executado o áudio da música "Desconstruindo Amélia", da cantora Pitty (anexo I), apresentando um ideal de mulher diverso do anterior. Houve intenso envolvimento da turma, principalmente no momento do debate acerca das músicas que tratavam da condição da mulher na sociedade. O debate foi equilibrado com a seguinte tentativa de consenso: não devemos trabalhar com a ideia de que a "mulher Amélia" está errada e que o certo é a "mulher não Amélia", ou vice-versa. Devemos compreender que existem diferentes experiências do ser mulher, nada justificando superioridade de uma sobre a outra. Inclusive, os dois ideais de mulher, em muitos casos ou quase sempre, coexistem numa mesma pessoa.

Observa-se, neste caso, um deslocamento maior, em que é abordado um tema não muito comum nas aulas de História na Educação Básica, a questão de gênero numa perspectiva historiográfica, evidenciando que a ideia que temos da mulher e seu lugar na sociedade também tem sua história, e pode (ou deve) fazer parte da História.

Estes momentos, portanto, representaram minhas primeiras tentativas de estabelecer uma relação entre teoria e prática no ensino de História, encontrando um caminho para se perceber por que ensinar História.

3.2 Regência

Para esta reflexão, tomarei como base a experiência vivenciada na regência, realizada no ano de 2011, na Escola Estadual Monsenhor Emiliano de Cristo (Polivalente), na cidade de Guarabira – PB. Naquela ocasião, ministrei aulas na turma da 2ª série D do Ensino Médio da referida escola, sobre dois temas, sendo o primeiro "As condições da escravidão africana" e o segundo, "O domínio espanhol e o Brasil holandês". As aulas servem aqui como base para

uma análise sobre os limites e possibilidades encontrados pelo professor no cotidiano da sala de aula acerca da questão "por que ensinar História".

3.2.1 Planejamento das aulas

O planejamento das aulas foi o momento no qual muitas questões vieram à tona, muitos limites surgiram, mas também muitas possibilidades. A primeira dificuldade que encontrei foi como ministrar uma aula sem reproduzir a pedagogia dita tradicional. Essa dificuldade foi sentida em relação aos dois assuntos, que são dois grandes temas da chamada *História tradicional*. O primeiro, "As condições da escravidão africana", ao apresentar a questão escravocrata no Brasil de forma naturalizada, cristalizada, como se a escravidão fosse uma realidade indiscutível, como se não pudesse ter sido diferente, e ao não contemplar a complexidade das relações instituídas no sistema escravista; o segundo, "O domínio espanhol e o Brasil holandês", que trata da história da realeza, da sucessão de tronos e do domínio de territórios pelas Metrópoles europeias. A constatação disso fez com que o planejamento da aula fosse um momento de repensar o encaminhamento da mesma, de modo a torná-la rica de significado para os (as) estudantes.

No sentido de evitar ministrar uma aula na perspectiva tradicional, algumas questões teóricas foram fundamentais: a) a História não é a verdade sobre o passado; assim, planejei a aula com questões problematizadoras, incentivando as (os) alunas (os) a refletirem sobre o que estava sendo colocado, e não apresentando a resposta pronta; b) a História precisa ser relacionada ao presente para que adquira significabilidade para os (as) estudantes; deste modo, busquei nos temas alguma forma de relacioná-los a questões postas no dia a dia da turma. Estas estratégias serão melhor apresentadas a seguir.

No que se refere ao primeiro tema, "As condições da escravidão africana", senti a necessidade se dar outro direcionamento à aula e abordar o preconceito étnico-racial, o qual guarda clara relação com a história da escravidão no Brasil. Meu objetivo, ao trabalhar nessa perspectiva, foi aproximar o conteúdo da realidade do (a) aluno (a), fazendo com que o mesmo tivesse significado para as (os) estudantes para, conforme Caimi (2006) "garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens" (p. 24). Neste sentido, a aula foi dividida em dois momentos: o primeiro, em que segui o roteiro do livro adotado pela escola concedente, fazendo as

observações necessárias e o segundo, em que procurei problematizar o conteúdo, relacionando-o com o cotidiano das (os) alunas (os).

Outra estratégia que utilizei para dinamizar mais a aula veio da leitura do trabalho "Música para ouvir e refletir: problematizando o conhecimento histórico na sala de aula", de Nunes & Teruya (2010), o qual trouxe uma reflexão acerca do uso da música como recurso didático na sala de aula, conforme já foi explicitado acima.

Com base nessa discussão teórica, inseri no plano de aula a música *Pulando Cruzado* (anexo III), que faz parte do Candomblé, religiosidade de matriz africana. O objetivo foi evidenciar o preconceito que temos contra esse tipo de música e orientação religiosa, e discutir a relação desse fato com a história da escravização dos africanos no Brasil. De acordo com Pierucci (2000),

[...] o candomblé não é uma religião ética, como o cristianismo. É uma religião mágica e ritual. Nas religiões mágicas não há ideia de salvação da corrupção do pecado, não há espaço para a negação deste mundo terreno em prol da busca necessária de um "outro mundo", de uma vida eterna no Além. No candomblé o que se busca é a interferência concreta do sobrenatural "neste mundo" presente, mediante a manipulação de forças sagradas, a invocação das potências divinas e os sacrifícios oferecidos às diferentes divindades, os chamados orixás. (Pierucci, 2000, p. 293)

Como observamos pela citação acima, o Candomblé apresenta concepções bastante diversas das do Cristianismo/Catolicismo, não sendo interessante utilizar estes como parâmetro para construir julgamentos acerca daquele.

No planejamento para abordar o segundo tema – "O domínio espanhol e o Brasil holandês" –, encontrei muitas dificuldades, que serão discutidas a seguir.

Primeiramente, fiz a leitura completa do material que constava no livro didático. Em seguida, me deparei com o seguinte questionamento: Por que estudar esse tema? Que contribuição o mesmo pode trazer para a vida dos (as) alunos (as)? Estes questionamentos partiram da própria necessidade que vinha sentindo de pensar a importância do saber historiográfico para a vida cotidiana. Pois, conforme aponta Schmidt (1998) os alunos "procuram convencer-se por si mesmos da validade daquilo que lhes é proposto" (p. 56). O que encontrei naquele material, entretanto, foi uma História dos grandes acontecimentos políticos e econômicos; um passado morto que pouco ou nada interessaria aos alunos e alunas. Esse fato, por sua vez, já era uma questão a se problematizar: a validade/utilidade (ou não) desse saber para responder a questões do cotidiano da turma, e isso passou a fazer parte

do plano de aula: discutir sobre a importância ou não de se estudar a História das "Invasões" Holandesas. Outra problemática que me propus a abordar foi a seguinte: por que a presença dos holandeses no Brasil é vista como invasão e a presença dos portugueses não? Essa diferença pode ser explicada pelo lugar de produção historiográfica: a história em questão é contada numa perspectiva eurocêntrica, na ótica dos colonizadores portugueses, por isso tende a identificar o "outro" (os holandeses) como invasor. Usei, neste caso, a crítica historiográfica para desmistificar um estereótipo criado pela própria História (aliás, um determinado tipo de discurso histórico). E, por fim, uma questão levantada por Cotrim (2005): o Brasil teria uma situação melhor se tivesse sido colonizado pelos holandeses, tendo em vista a boa administração de Maurício de Nassau? Parti do entendimento de que isso não ocorreria necessariamente, pois a administração de Nassau foi um caso particular no século XVII, do qual não podemos generalizar para todo o território que se tornaria o Brasil de hoje.

3.2.2 Relato das aulas ministradas

O primeiro tema — "As condições da escravidão africana" — foi trabalhado com a turma no dia 25 de outubro de 2011. Para começar a aula, coloquei centralizada no quadro a temática da aula: "As condições da escravidão africana", e distribuí um texto com o roteiro da aula (anexo II). Iniciei a discussão perguntando o que é escravidão. As respostas foram: "ser forçado a fazer alguma coisa", "não fazer o que quiser", "trabalhar sem receber pagamento". Em seguida, pedi para que descrevessem como era um escravo. Uma aluna respondeu meio hesitante que o escravo era negro. Nesse momento, acrescentei que temos essa ideia de escravo enquanto negro porque estamos acostumados a ouvir falar da escravidão africana no Brasil, mas que no Império Romano, por exemplo, o escravo não era, necessariamente, negro; não se escravizava por causa da cor da pele; uma pessoa ficava na condição de escravo quando era prisioneiro de guerra ou quando não podia pagar uma dívida. Ressaltei que no Brasil houve também a escravização do "índio", embora as pessoas não guardem essa imagem do escravo indígena. Frisei, ainda, que a escravidão é uma condição socioeconômica do sujeito, que envolve relações de poder, não cabendo associações do tipo negro igual a escravo, e vice-versa.

No episódio acima, podemos ver como a História constrói estereótipos acerca de povos e práticas, mas que a mesma também pode ser usada para desconstruir os referidos

estereótipos, na medida em que percebemos que aquelas práticas não são iguais para todos os povos e em todos os tempos.

Após essa primeira aproximação com a temática, iniciei a exposição dialogada do conteúdo seguindo o roteiro entregue às alunas. Primeiramente, falei sobre o tráfico negreiro. Esbocei um mapa no quadro para sugerir a localização geográfica de Portugal, da África e do Brasil. Neste mapa, indiquei com setas que Portugal, em meados do século XV, foi conquistando a costa da África e estabelecendo feitorias. A partir do contato com os chefes locais, surgiu o comércio de escravos, no qual as tribos aprisionavam membros das tribos inimigas e trocavam com os portugueses por cachaça, tecidos grossos, etc. Pedi para que as alunas lessem uma citação do livro didático que tratava dessa questão (neste primeiro momento, segui o direcionamento do livro didático, fazendo as observações necessárias).

Prosseguindo, fiz a seguinte indagação: Se eram traficadas pessoas da África, qual a consequência disso para a população local? Responderam que a população diminuía. Concordei, comentando que, conforme coloca Gilberto Cotrim, nesse período, a população africana não apresentou crescimento, pois o número de pessoas que nascia era praticamente o mesmo das que eram retiradas pelo tráfico negreiro. Sugeri, então, que elas observassem no livro uma tabela que apresentava a quantidade aproximada de pessoas trazidas da África para o Brasil durante os três séculos de tráfico (cerca de 4 milhões de pessoas).

O próximo ponto eram "as condições do tráfico". Fui novamente até a lousa e chamei a atenção para a localização da África e do Brasil. Comentei que o tráfico funcionava da seguinte forma: membros de uma tribo eram aprisionados por tribos inimigas; em seguida eram marcados a ferro e negociados com os portugueses. Depois eram transportados para o Brasil nos navios negreiros. Nesse momento, falei das péssimas condições da travessia: a superlotação, o calor dos porões, a escassez de comida e água, e a proliferação de doenças. Acrescentei que isso fazia com que muitos morressem na viagem.

Passando para o item "distinção entre escravos", comentei o cotidiano dos escravos urbanos e rurais. Falei também da diferença entre escravo boçal e ladino, sendo este último mais valorizado do ponto de vista econômico. Falei rapidamente sobre os dois grupos de escravos trazidos para o Brasil: os bantos e os sudaneses.

O último item dessa primeira parte fazia referência à cultura. Solicitei que alguém lesse uma citação do livro didático que constava no roteiro da aula. Uma aluna efetuou a leitura:

Apesar de terem chegado ao Brasil sob as mais penosas condições, os africanos participaram intensamente da formação das vivências culturais brasileiras. Essa participação se deu por meio de um processo contínuo e diversificado, e é marcante, por exemplo, na literatura, na língua falada, no vocabulário, na música, na alimentação, na religião, no vestuário e na ciência. (Cotrim, 2005, p. 220)

Após a leitura, comecei a problematizar junto às alunas o conteúdo da citação. Parti do entendimento de que os negros participaram, sim, da formação cultural brasileira, porém essa participação não se deu de forma democrática, como dá a entender o referido trecho de Gilberto Cotrim. Instiguei as alunas a pensar qual o lugar ocupado pela cultura africana no Brasil durante o Período Colonial. Pedi que a turma analisasse, por exemplo, como eram pensadas a capoeira e a religiosidade africana nesse período. Nesse momento, chegaram quatro alunos que estavam participando de jogos. Situei os alunos e os envolvi no debate.

O próximo ponto tratava da resistência à escravidão. Fiz a seguinte pergunta: A escravidão reinou absoluta no Brasil ou houve alguma forma de contestação/resistência a essa escravidão? A turma respondeu que houve resistência, citando, prioritariamente, a fuga. Concordei, e acrescentei que temos sido levados a pensar muito na fuga enquanto forma de resistência, mas que houve outras, como o suicídio, o aborto, a sabotagem da produção e as ações na Justiça (comentei cada item e, no último, citei o caso de Campina Grande, onde escravos foram à Justiça exigir sua liberdade). Fechando essa parte, falei rapidamente sobre o Quilombo dos Palmares.

Aqui, finalizei o primeiro momento da aula, no qual segui o roteiro do livro fazendo apenas algumas observações, quando necessário. No segundo momento, procurei dar um novo direcionamento à aula. Fiz a primeira pergunta provocativa: Por que estamos estudando esse assunto? Após certo silêncio, um aluno respondeu que era para adquirir um conhecimento. Tornei a perguntar: Para que esse conhecimento? O que estudamos aqui tem alguma relação com nossa vida diária? O fato de ter ocorrido a escravidão traz alguma implicação para a nossa sociedade? (tocou o horário e o questionamento ficou para depois do intervalo).

Na volta do intervalo, retomei o questionamento e frisei que o passado escravocrata no Brasil tem ligação com a exclusão dos afrodescendentes e com o preconceito existente em nossa sociedade. Aproveitando, questionei: Existe preconceito no Brasil? Responderam que

existia, mas era mais pouco, não era como antigamente. Pedi que levantasse a mão quem já tinha sido descriminada (o) por qualquer motivo. A maioria da turma levantou a mão, mas ninguém quis dizer o motivo da discriminação. Como eu havia levantado a mão, falei um pouco sobre minha experiência quando criança, em que fui discriminado por diversos motivos; coisas que, por parecerem tão banais, passam despercebidas. A turma percebeu o quanto isso é comum no cotidiano das escolas, principalmente, e a discussão chegou à questão do *bullying*.

Prosseguindo, perguntei se alguém na turma tinha preconceito. Unanimemente, ninguém tinha preconceito. Reconheci que eu tinha preconceito e esclareci que, por sermos formados numa sociedade preconceituosa, acabamos por ter internamente alguma forma de preconceito, embora o controlemos para não prejudicar o outro. Nesse momento, executei o áudio da música "Pulando Cruzado" do candomblé, numa tentativa de evidenciar o preconceito interno de cada um (a). A primeira reação foi o riso, numa evidência sutil de que temos preconceito. Perguntei se alguém queria dançar a música. Apenas uma aluna se propôs a fazê-lo. Perguntei se alguém tinha um CD com essa música em casa. Todo mundo disse que não. Uma aluna foi mais direta: "Professor, nesse ponto eu sou preconceituosa mesmo, porque Deus me livre de eu ter uma música dessa em casa!" Foi discutido, a partir daí, o preconceito que se tem com a musicalidade e com a religiosidade de matriz africana. Foram levantados alguns questionamentos, como, por exemplo, por que é que se faz um culto católico na praça da cidade e não se faz um de candomblé? A turma se envolveu no debate, e cada aluna (o) foi falando como eram os cultos chamados de *macumba*, *xangô*, *catimbó*. Que existiam ou não na cidade. Que eram escondidos. A professora da escola contou uma experiência pessoal de uma pessoa da família dela que foi excluída pela família por que participava desses cultos. Comentei que o preconceito que temos contra a religiosidade afro-brasileira foi construído a partir das relações instituídas no sistema colonial escravocrata, onde os cultos dos africanos que para cá foram trazidos como escravos foram associados ao demônio a fim de evitar sua prática.

O momento acima foi muito significativo no sentido de mostrar como a História pode ser um instrumento eficaz para a compreensão das práticas cotidianas. A História serve para compreender o presente! Como podemos observar, algo que antes parecia tão natural, agora tem suas peças desmontadas pela análise historiográfica, evidenciando de que forma foram construídas as práticas, os preconceitos, os impedimentos. A consciência deste fato contribui para nos tornar mais tolerantes, pois percebemos que certas ideias não devem ser tomadas

como verdades inquestionáveis, que a construção, propagação e naturalização das mesmas realizaram-se atendendo a diversos interesses que muitas vezes nos são alheios.

O próximo ponto dessa segunda parte foi a identidade negra. Discuti primeiro o conceito de identidade. Em seguida, questionei como se reconhece uma pessoa enquanto negra: pela cor da pele, pela origem geográfica, pelos traços culturais. Coloquei que a identidade negra não pode ser definida pela cor da pele, pois sempre existe alguém de pele mais escura, menos escura, não sendo possível uma separação entre o negro e o não negro. Perguntei se só era negro quem havia nascido na África. A turma disse que não. Então, a localização geográfica não é pressuposto para se definir a identidade negra. Quanto à cultura, coloquei que para uma pessoa ser identificada como negra não precisa ser adepta do candomblé, por exemplo. Uma pessoa se identifica como negro a partir do momento em que se reconhece enquanto participante desse grupo.

Finalizando a aula, discuti rapidamente o que chamamos de multiculturalismo. Coloquei que atualmente não devemos pensar o Brasil dividido em grupos separados, no sentido de evitar o que Ana Canen (2002) chama de guetização cultural, que ocorre quando grupos identitários étnico-culturais privilegiam propostas curriculares voltadas exclusivamente para seus padrões culturais; ou seja, cada comunidade identitária se isolaria no seu próprio "mundo cultural" (daí a expressão "guetização").

Nesse momento também alertei para o fato de que as culturas se misturam, de modo que quem pratica capoeira, por exemplo, não é só o negro, mas também o branco, o pobre, o rico, a mulher, etc. São diversas identidades: culturais, étnicas, sociais, religiosas, de gênero etc., que se colocam nos indivíduos de forma heterogênea: uma pessoa que se identifica como negra pode ter a mesma identidade religiosa de outra que se identifica como branca, e sucessivamente.

Neste caso, através do conceito de multiculturalismo, a História serve para estimular o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma cultura de paz.

O segundo tema – "O domínio espanhol e o Brasil holandês" – foi ministrado com a turma no dia 22 de novembro de 2011. Ao iniciar a aula, fiz algumas considerações: primeiro, em relação à validade/utilidade (ou não) daquele conteúdo: isso se colocou como um limite, pois as (os) alunas (os) não veem no referido conteúdo um significado para sua vida cotidiana; segundo, em relação à visão que temos do holandês como invasor, enquanto que não

construímos essa imagem para os portugueses. Foi colocado que, nesse caso, está se falando a partir do lugar do português. Nesse momento, um aluno perguntou se os holandeses também construíam histórias sobre essa "invasão". Respondi que não sabia e provoquei: se eles escrevessem, chamariam de invasão? O terceiro questionamento foi o colocado por Cotrim (2005): se o Brasil tivesse sido colonizado por holandeses, teríamos uma melhor condição econômica? Respondi que não necessariamente, pois a administração de Nassau – avaliada positivamente – representava um caso isolado; no final das contas, tanto holandeses quanto portugueses eram colonizadores interessados em explorar riquezas das colônias.

Aqui, novamente a História é ferramenta importante para desconstruir estereótipos, desta vez em relação aos holandeses. Rotulados de "invasores" pela historiografia tradicional, acabamos construindo uma ideia negativa desse povo, que passou a ser identificado como o "inimigo". Porém, feita uma análise crítica do lugar de produção historiográfica, percebemos o relativismo da noção de invasão e chegamos à conclusão de que os portugueses, que desembarcaram nesse território em 1500, também podem ser chamados de invasores.

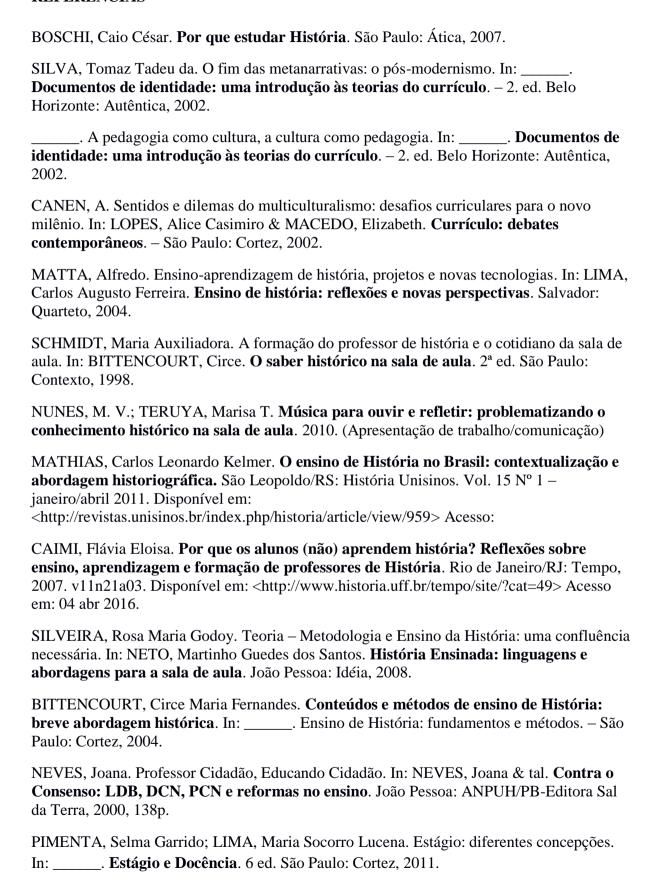
4 CONCLUSÃO

As questões colocadas pela bibliografia pesquisada e a experiência vivenciada em sala de aula foram bastante esclarecedoras acerca da questão "para que serve a História" e de que modo podemos responder a essa questão junto às (aos) alunas (os) na sala de aula da Educação Básica.

Através da análise historiográfica, somos capazes de compreender o presente e seu mecanismo de construção contínua; somos capazes de perceber que a realidade é mutável; que o que é de um modo hoje já o foi de outro – e não devemos hierarquizar as diferenças nem definir uma direção única para a mudança. Em suma, constatar que a realidade atual é fruto de uma construção histórica evidencia os bastidores da trama da vida e abre espaço para um outro possível: o que existe, o que pensamos, o que praticamos, tudo pode ser de outra forma. Pensar com base na diversidade é fundamental para o respeito ao outro, contribui para a tolerância numa cultura de paz. A meu ver, a História serve fundamentalmente para a vida, para a disseminação de formas de ver o mundo mais flexíveis e de pessoas capazes de agir sobre a realidade social para sua transformação.

Para o cotidiano da sala de aula na Educação Básica, especificamente, através dessa experiência no campo de estágio, percebi que os (as) alunos (as) são capazes de compreender a importância do saber historiográfico para seu dia a dia, a depender, entretanto, da forma de abordagem da disciplina. Para que isso ocorra, é necessário que o professor trabalhe com uma História viva, mais próxima da realidade das (os) estudantes, na sua relação com o presente; não um passado morto sem qualquer diálogo com o mundo dos vivos. Muito significativo também é pensar a História na perspectiva da História-problema, trazendo questões desafiadoras, abertas; em detrimento da resposta pronta, da História-verdade inquestionável. Este procedimento permite que o (a) estudante participe de forma ativa, expressando sua opinião, tirando conclusões, discordando, citando fatos do seu dia a dia relacionados à temática, de modo que cada aluno (a) vai construindo o seu "para quê serve a História".

REFERÊNCIAS



O livro das religiões. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.	,
COTRIM, Gilberto. As condições da escravidão africana. In: Brasil e geral. 8. ed. – São Paulo: Saraiva, 2005.	História Global:
O domínio espanhol e Brasil holandês. In: Histó : 8. ed. – São Paulo: Saraiva, 2005.	ria Global: Brasil e geral

PIERUCCI, Antônio Flávio. Apêndice: As religiões no Brasil. In: GAARDER, Jostein& tal.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Novameria: PUC-Rio, 1999. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf >. Acesso em: 23 mai 2016.

O PENSADOR, Gabriel. **Racismo é Burrice**. MTV ao vivo, 2003. Áudio disponível em: http://acervodemusicas.com/search?Gabriel-pensador-musica-racismo-e-burrice. Acesso em: 23 mai 2016.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. Álbum: Chorando Estrelas. Trama e Som Livre, 1992. Áudio disponível em: http://www.krafta.lol/br/search/Jorge-Aragao-Identidade/1/mp3. Acesso em: 23 mai 2016.

ALVES, Ataulfo; LAGOS, Mário. **Ai, que saudades da Amélia**. 1942. Áudio disponível em: http://www.krafta.site/baixar/Ai-Que-Saudades-Da-Am%C3%A9lia/1/mp3. Acesso em: 23 mai 2016.

PITTY. **Desconstruindo Amélia**. 2009. Áudio disponível em: http://www.krafta.lol/br/search/Desconstruindo-Amelia-Pitty/1/mp3>. Acesso em: 23 mai 2016.

ANEXO I: Músicas trabalhadas nas oficinas

Racismo é Burrice

(Gabriel, o Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano

"O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar" Racismo, preconceito e discriminação em geral;

É uma burrice coletiva sem explicação

Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união

Mas demonstra claramente

Infelizmente

Preconceitos mil

De naturezas diferentes

Mostrando que essa gente

Essa gente do Brasil é muito burra

E não enxerga um palmo à sua frente

Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente

Eliminando da mente todo o preconceito

E não agindo com a burrice estampada no peito

A "elite" que devia dar um bom exemplo

É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento

Num complexo de superioridade infantil

Ou justificando um sistema de relação servil

E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação

Não tem a união e não vê a solução da questão

Que por incrível que pareça está em nossas mãos

Só precisamos de uma reformulação geral

Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil

Não seja um ignorante

Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante

O quê que importa se ele é nordestino e você não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco

Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços

Se você discorda, então olhe para trás

Olhe a nossa história

Os nossos ancestrais

O Brasil colonial não era igual a Portugal

A raiz do meu país era multirracial

Tinha índio, branco, amarelo, preto

Nascemos da mistura, então por que o preconceito?

Barrigas cresceram

O tempo passou

Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor

Uns com a pele clara, outros mais escura

Mas todos viemos da mesma mistura

Então presta atenção nessa sua babaquice

Pois como eu já disse racismo é burrice

Dê a ignorância um ponto final:

Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negros e nordestinos constroem seu chão

Trabalhador da construção civil conhecido como peão

No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia

É revistado e humilhado por um guarda nojento

Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós

Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói

O preconceito é uma coisa sem sentido

Tire a burrice do peito e me dê ouvidos

Me responda se você discriminaria

O Juiz Lalau ou o PC Farias

Não, você não faria isso não

Você aprendeu que preto é ladrão

Muitos negros roubam, mas muitos são roubados

E cuidado com esse branco aí parado do seu lado

Porque se ele passa fome

Sabe como é:

Ele rouba e mata um homem

Seja você ou seja o Pelé

Você e o Pelé morreriam igual

Então que morra o preconceito e viva a união racial

Quero ver essa música você aprender e fazer

A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista

É o que pensa que o racismo não existe

O pior cego é o que não quer ver

E o racismo está dentro de você

Porque o racista na verdade é um tremendo babaca

Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca

E desde sempre não pára pra pensar

Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar

E de pai pra filho o racismo passa

Em forma de piadas que teriam bem mais graça

Se não fossem os retratos da nossa ignorância

Transmitindo a discriminação desde a infância

E o que as crianças aprendem brincando

É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando

Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica

Ninguém explica

Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural

Todo mundo que é racista não sabe a razão

Então eu digo meu irmão

Seja do povão ou da "elite"

Não participe

Pois como eu já disse racismo é burrice

Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal É hora de fazer uma lavagem cerebral Mas isso é compromisso seu Eu nem vou me meter Quem vai lavar a sua mente não sou eu É você.

Disponível em: http://www.letrasdemusicas.com.br/gabriel-o-pensador/racismo-e-burrice/

Acesso em: 20 mai 2016.

Identidade

(Jorge Aragão)

Elevador é quase um templo Exemplo pra minar teu sono Sai desse compromisso Não vai no de serviço Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória Somos herança da memória Temos a cor da noite Filhos de todo açoite Fato real de nossa história Se o preto de alma branca pra você É o exemplo da dignidade Não nos ajuda, só nos faz sofrer Nem resgata nossa identidade (bis)

Disponível em: https://www.vagalume.com.br/jorge-aragao/identidade.html

Acesso em: 23 mai 2016.

Ai, Que Saudades da Amélia

Composição: Ataulfo Alves e Mário Lago

Nunca vi fazer tanta exigência Nem fazer o que você me faz Você não sabe o que é consciência Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza Tudo que você vê você quer Ai, meu Deus, que saudade da Amélia Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado E achava bonito não ter o que comer E quando me via contrariado Dizia: Meu filho, que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade Amélia é que era mulher de verdade Amélia não tinha a menor vaidade Amélia é que era mulher de verdade

Às vezes passava fome ao meu lado E achava bonito não ter o que comer E quando me via contrariado Dizia: Meu filho, que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade Amélia é que era mulher de verdade Amélia não tinha a menor vaidade Amélia é que era mulher de verdade

Disponível em: http://www.eternasmusicas.com/2015/04/ai-que-saudades-da-amelia.html Acesso em: 23 mai 2016.

Desconstruindo Amélia

Composição: Pitty

Já é tarde, tudo está certo Cada coisa posta em seu lugar Filho dorme, ela arruma o uniforme

Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada Ela foi educada pra cuidar e servir De costume, esquecia-se dela Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado Ganha menos que o namorado E não entende porque Tem talento de equilibrista Ela é muita, se você quer saber

Hoje aos 30 é melhor que aos 18 Nem Balzac poderia prever Depois do lar, do trabalho e dos filhos Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Uhu, uhu, uhu Uhu, uhu, uhu

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

Disponível em: https://www.letras.mus.br/pitty/1524312/

Acesso em: 23 mai 2016.

ANEXO II: Roteiro da Aula "Condições da escravidão africana"

Estágio Supervisionado

Estagiários: Edvan e Henrique

Condições da escravidão africana



Para Pensar: O que é escravo? Todo escravo era negro? Por que Portugal utilizou mão-de-obra escrava no Brasil durante o período colonial?

1. Tráfico Negreiro: Povos africanos desterrados e escravizados

O tráfico negreiro unia interesses na África, Europa e América. Os navios europeus levavam mercadorias para a costa africana (tecidos grosseiros, aguardente, tabaco e armas), que eram trocados por escravos, vendidos posteriormente para os colonos americanos.

- Números do comércio de escravos
- As condições do Tráfico Negreiro
- Distinção entre escravos
- Principais grupos africanos
- Cultura: "Apesar de terem chegado ao Brasil sob as mais penosas condições, os africanos participaram intensamente da formação das vivências culturais brasileiras. Essa participação se deu por meio de um processo contínuo, rico e diversificado, e é marcante, por exemplo, na literatura, na língua falada, no vocabulário, na musica, na alimentação, na religião, no vestuário e na ciência." (COTRIM, 2005, p. 220)

PROBLEMATIZAR: Qual o lugar da cultura africana na sociedade brasileira? Existiu a chamada "democracia racial"?

2. A luta dos escravos: estratégias de resistência

- Aborto, suicídio, fugas individuais ou coletivas, redução ou paralisação das atividades, sabotagem da produção, ações na Justiça.
- A resistência quilombola
- Quilombo dos Palmares

3. Consciência Negra: Novos desafios

- O preconceito étnico-racial: Ainda existe preconceito? Você tem preconceito? Você já foi discriminado?
- Identidade negra: Você é negro? O que é ser negro? Depende da origem geográfica? Da cor da pele? Dos traços culturais?

4. Novos olhares: A diversidade cultural.

ANEXO III: Música executada na aula "As condições da escravidão africana".

Pulando Cruzado

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din (bis)

(risca ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din (bis)

(firma ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din (bis)

Pulando cruzado No meio do terreiro chegou Ogum da Bahia Do Congo é da lei de Nagô (bis)

Chegou Zé Pilintra Que veio do lado de lá Fumando, bebendo E gritando vamos Sarabá (bis)

Sarabá, oh Sarabá! (menino, vem) Sarabá, oh Sarabá!

Sarabá, oh Sarabá! (é no gongá) Sarabá, oh Sarabá!

(risca ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din (firma ponto)

Din, din, din, din

Din, din, din, din, din, din Din, din, din

(risca ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din

Eu virei um ponto Para saravá lucifer Maria Padilha É Rainha do Candomblé (bis)

Candomblé, oh Candomblé! (4 vezes)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din

(risca ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din

(firma ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din

(risca ponto)

Din, din, din, din Din, din, din, din, din Din, din, din

(volta ao início)

Transcrito de: https://www.youtube.com/watch?v=XNuP_Fu4CKk Acesso em: 19 mai 2016.